

le nouvel
EDUCATEUR
Documents

Traces et Histoire

**Le document, dans l'enseignement de
l'histoire, à l'école élémentaire**

par **P. Bédécarrats**

N° 197

Supplément au n° 10 de juin 1988

10 numéros + 3 dossiers

France : 181 F

Étranger : 240 FF



Sommaire

Avant-propos	1
Introduction	2
Première partie : Esquisse de définition	4
La filière unique	4
Plusieurs manuels, élargir le fonds ?	6
Constituer un fonds documentaire	7
Deuxième partie : Utilisation des documents	9
Le centre de documentation	9
Questionner les documents	10
Troisième partie : Fabrication des documents	13
Lire et comprendre l'image	13
Fabrication, invention	13
Fabriquer un résultat : l'exposition	15
Conclusion	17
Annexe I	18
Annexe II	19
Annexe III - 1	20
Annexe III - 2	21
Annexe IV	22
Annexe V	24

Avant-propos

Qu'on le veuille ou non, L'HISTOIRE est là, juste derrière nous, à peine derrière nous, puisqu'aussi bien, c'est elle que nous projetterons devant nous, quand nous penserons avenir. Depuis des siècles, nous avons appris à compter avec elle, à nous construire sur elle, à y rechercher dans tout ce qu'elle laissait à disposition, les modèles, les emblèmes, les traditions qui nous séraient le mieux. Nous n'avons pas hésité, parfois, à lui faire un **brin de toilette**, quand il manquait un emblème ou un rassembleur d'énergies face à l'envahisseur ; nous n'avons pas hésité, alors, à construire des Vercingétorix ou autres sauveurs de la patrie. Mais, c'est **de bonne guerre**, pourrions-nous dire. Et de cela, nous en avons maintenant conscience. Nombreux sont les historiens qui ont depuis dénoncé ces manipulations **génétiques** — ces fabrications de valeureux ancêtres. Mais ce qu'il sera dès lors important de savoir, c'est que ce fut possible, que ça l'est encore, et que ce le sera certainement. L'HISTOIRE est là, qui propose ses malles où s'entassent les vieux costumes, les vieilles coutumes ; ses étagères, où s'empilent les témoignages, les traces déposées et recueillies.

« *Du passé, nous voulons prendre le feu et non pas la cendre* » disait Jean Jaurès, et c'est bien de cela qu'il s'agit : dans l'histoire, nous aurons de quoi nous construire, si nous savons reconnaître le feu de la cendre, si nous savons découvrir, sous les ruines encore fumantes, les braises tièdes d'où la flamme ne demande qu'à rejaillir.

« TRACES ET HISTOIRE ». C'est bien évidemment en pensant au réquisitoire contre l'ethnocentrisme que développa Claude Lévi-Strauss devant l'UNESCO en 1952 : « RACE ET HISTOIRE », que nous avons choisi ce titre. Nous sommes persuadés que la lecture des traces que les cultures ont déposées sur leurs chemins, que l'étude en classe de ces traces, devenues documents, que « **faire de l'histoire** » donc, est une des meilleures protections dont nous puissions disposer contre tous les ethnocentrismes, fanatismes ou racismes de tout bord.

Là beaucoup été parlé, ces dernières années, de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire. On prit position, même en très haut lieu, pour une **réintroduction** de l'histoire en tant que telle, dans les instructions : il fallait en finir avec les **matières d'éveil**, où se diluaient étude du milieu, anecdote d'histoire locale... Il n'y aura pas dans notre propos, à prendre parti pour telle ou telle position, d'autant que Francine Best résume très bien la situation en dressant l'état des lieux en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, après les grands remous de 1980 (1). Plus sagement, nous penserons, comme elle, qu'une fois ces **matières d'éveil** reléguées au grenier de la pédagogie, il n'en faudra pas moins promouvoir, en ce qui concerne les sciences sociales — mais, pourquoi pas, l'étendre à d'autres matières ? — une démarche d'éveil : la notion d'éveil se sera déplacée de **matière** à **démarche**.

C'est aussi, il nous semble, ce souci d'aborder l'histoire par une démarche active, dynamique que l'on retrouve dans les **compléments aux programmes et instructions** du 15 mai 1985, quand ils définissent ce que devraient être les **sujets d'étude** qui doivent, avec les leçons, se partager le temps d'enseignement, à l'école élémentaire, en histoire :

Les sujets d'étude : « aident l'élève à découvrir et à approfondir des questions d'histoire et de géographie » (Programmes et instructions, p. 59) et permettent d'apercevoir « comment s'écrit l'histoire », en montrant à partir d'une documentation soigneusement choisie par le maître et les élèves, comment s'effectue le travail d'historien, quelles sont ses sources, ses méthodes, ses difficultés, ses limites » (2).

Montrer **comment s'effectue le travail d'historien** en posant la question des sources, du choix de la documentation : ce sera autour de ces **nœuds** que tournera notre étude. Le travail d'historien est-il possible, à l'école élémentaire, pour des élèves de cours moyen ? Et quels passages obligatoires devra-t-on, pour ce, emprunter ?

La première question traversera toute notre étude, pour voir, en conclusion, s'il sera possible ou non d'y répondre, et en quels termes.



La deuxième posera la question des sources, du matériau documentaire qui sera le corps même du présent travail. La démarche de l'historien s'organisant autour du matériau documentaire, il faudra que nous en ayons fait le tour, en ce qui concerne l'enseignement à l'école élémentaire :

- *Qu'est-ce qu'un document, comment constituer un fonds documentaire ?*
- *Comment utiliser ce fonds, en ayant toujours à l'esprit la mise en place d'un « travail d'historien » ?*
- *Comment enfin, réaliser, élaborer, « fabriquer » des documents, comment élaborer en fin de recherche une production ?*



Tels seront les enjeux de notre étude, qui essaiera de s'inscrire de **plain-pied** dans la réalité d'actions vécues en classe. Certaines démarches seront donc évoquées, mais il ne s'agira pas de productions d'anecdotes. Les **vécus** de classe seront révélés (mais **réaménagés** quant à leur chronologie réelle par exemple) dès lors qu'il sera possible d'en produire une analyse pertinente par rapport aux deux **questions-nœuds**.

Nous nous aiderons, pour analyser ces moments de classe, pour avancer sur l'axe de notre questionnement, de travaux d'historiens et de chercheurs dans le champ pédagogique. C'est ainsi, que nous saurons quels rapports l'historien entretient au matériau documentaire, et si la même

démarche peut être entreprise avec des élèves du cours moyen.

Nous limiterons notre entreprise aux documents **stockables** et gérables en classe (essentiellement iconographiques), aussi seront évoqués les problèmes que posent l'aménagement et la gestion d'un centre de documentation, sans pour autant être, à eux seuls, l'objet d'une étude (3) ! Seront donc écartées les autres approches (études d'habitats, d'archives communales ou autres...) qui tendraient à proposer un éventail des pratiques possibles pour l'enseignement de l'histoire (4).

Nous n'aurons pas la prétention, enfin, bien que traitant tout particulièrement le sujet de la documentation, de proposer l'inventaire de la meilleure documentation des manuels les mieux adaptés : des ressources les plus pertinentes en matière d'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire.

Il s'agira tout simplement, par ce travail, de contribuer à faire avancer un tant soit peu la réflexion dans un des nombreux angles d'approches de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire.

Notes

(1) F. Best, F. Cullier, A. Leroux, *Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire* (A. Colin, Bourrelier, Paris 1983).

(2) *École élémentaire, compléments aux programmes et instructions du 15 mai 1985. L'histoire au cours moyen* (ministère de l'Éducation nationale, Direction des écoles, 1.12.85).

(3) *Nous renvoyons pour cela au livre de M. Barré L'aventure documentaire - une alternative aux manuels scolaires*, Casterman, Paris, 1983.

(4) *Là encore, nous pouvons proposer la lecture d'ouvrages existants : P. Maréchal, Comment enseigner l'histoire locale et régionale* (F. Nathan, 1956) par exemple.

Première partie : esquisse de définition

Essquisse d'une définition du document historique pour l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire : il s'agit bien d'une esquisse car notre étude ne peut avoir pour ambition de contenir ce qui serait la définition du document en histoire. Une fois la nécessité des matériaux documentaires reconnue comme un des moyens essentiels de toute recherche historique (1), il faut cependant que nous en arrivions à dire ce que nous entendons lorsque nous parlons de **documents historiques**, à l'école élémentaire.

Nous serons bien évidemment amenés à parler du manuel scolaire, et à nous poser certaines questions à son sujet, et à propos de l'usage qu'on en fait : a-t-on résolu le problème de l'appui documentaire, une fois qu'on a exhibé du lot le manuel qui nous semble le mieux adapté à l'enseignement de l'histoire ? Car enfin, y a-t-il un document qui puisse avoir à ce point valeur d'exemple, au point de pouvoir remplacer tous les autres possibles ? Une fois ce problème de l'exemplarité évoqué, nous retournerons vers un usage du manuel mais **aménagé** : choisir d'utiliser plusieurs manuels différents, plutôt que proposer une **filière unique** de documentation à toute la classe.

Mais il faudra, enfin, que nous réfléchissions sur les avantages qu'il y aurait à élargir le fonds documentaire dans la classe. Nous devrons reconnaître les limites du manuel, et voir comment il devient possible de constituer un fonds documentaire. Alors, seront évoqués ce que nous appellerons les **caractères de décidabilité** qui devront déterminer les choix, au moment de la constitution de ce fonds.

LA FILIÈRE UNIQUE

L'enseignant qui va mettre en place un enseignement en histoire, dans sa classe, aura une première question à se poser : avec manuel ou sans manuel ? Nous avons, pour ce premier chapitre, retenu l'idée qu'il sera fait usage du manuel, mais sachons que, dans un questionnaire rempli par

237 instituteurs d'écoles élémentaires du Morbihan, on peut constater que 35,5 % ont avoué n'utiliser aucun manuel en histoire (2).

Il y aura un manuel, soit. Une autre question émerge alors : un même manuel pour chaque élève ou plusieurs, différents ? Un seul et unique manuel, soit. Mais alors, comment le choisir ? Ce qui comptera, avant tout, c'est sa fonction de **support documentaire** (cf. *supra*, note (2), dans les commentaires de cette enquête) avouent les utilisateurs de manuels. Est-ce donc la qualité de la collection de documents présentés qui va guider le choix ?

Fort heureusement, à l'heure actuelle, les livres scolaires n'offrent plus l'aspect, reconnu caricatural aujourd'hui, de celui-ci (3), présentant sur une même page des dessins, construits par l'auteur et les commentaires proposant une réflexion sur ces **documents** :

« Pourquoi les Normands débarquent-ils la nuit ? » (Pourquoi l'illustrateur a-t-il choisi de dessiner la nuit pour le débarquement des Normands ?)

Le dessin symbolisant l'installation des Normands en France fait briller un large soleil : « A quoi s'occupent-ils au lieu de ramer ? » (Comment le dessinateur a-t-il transformé les pillards en laboureurs ?)

Ce genre de manuel n'était pas foncièrement nocif, si ce n'est qu'il ne proposait que les convic-

(1) C'est ce que pense Henri MOROT quand il dit que « les moyens d'une recherche historique, ce sont les matériaux documentaires et l'activité intellectuelle (problématique, critique qui les cherche, les reconnaît, les exploite, les rend utiles...), au reste, tous deux imbriqués de façon indissoluble et continue ». In *Faire de l'histoire*, t. 1, p. 106-123 (coll. sous la dir. de J. Le Goff et P. Nora - NRF Gallimard 1974).

(2) Questionnaire d'enquête sur l'utilisation des manuels scolaires à l'école élémentaire (p. 2, E. N. Vannes - I.A. Morbihan, 1985) et t. 2 Les commentaires de l'enquête.

(3) Premier livre d'histoire de France, CE, Bourrellet, Armand Colin, Paris 1967, cf. annexe I.

tions d'un historien — sous-tendues en général par les modes de lecture de l'histoire qui avaient accompagné ses travaux, et qui appartenaient à son époque — et les dessins étaient les **parties visibles** de ses convictions, aménagées et **simplifiées** pour de jeunes têtes blondes.

A l'heure actuelle, grand nombre de manuels d'histoire proposent des documents d'époque. Mais ne sont-ce pas encore des « constructions d'historiens », les résultats de leurs choix, bien qu'ayant tout le poids qu'il faut de crédit, du point de vue scientifique ? C'est alors qu'une fois choisi avec le plus de sérieux possible, le manuel d'histoire qui satisfera les curiosités, en classe, sera en fait le résultat de la compilation d'une seule et unique équipe (voire d'un seul historien), qui aura, elle, trié, sélectionné, critiqué, qui aura appliqué son activité intellectuelle sur un fonds documentaire (qui plus est limité de par les stocks de la maison d'édition) afin d'en extraire l'exemplarité.

Les documents sont en général très bien choisis et n'offrent plus ce caractère **idéologique** qu'avaient les dessins spécialement conçus pour appuyer un texte. Ce sont, maintenant, des fac-similés, des reproductions de tableaux, des photos de vestiges... Mais, néanmoins, ils n'en sont pas moins là que pour justifier l'organisation des textes et récits des auteurs : il peut y avoir, dans l'intention implicite, tout autant de caractère idéologique (1).

Nous n'avons pas pour prétention, ici, de **régler leur compte** aux manuels. Pour le moins, ils ne font que **se proposer**, en tant que ressources possibles, et à l'heure actuelle, en tant que somme documentaire sérieuse. Nous ne parlons donc pas, ici, de perversité intrinsèque. Cependant, nous savons maintenant que c'est dans l'usage qu'on en fait qu'il faudra être attentif : le travail intellectuel que l'on demande aux élèves, à propos des documents, pourquoi « l'acheter tout cuit » ? Car, le choix du manuel unique, la mise en place de la filière, n'offrent-ils pas un ensemble construit, organisé : un objet, sur lequel on n'a que peu de prises, si ce n'est que le contourner du regard ?

Apparaît alors un deuxième caractère dans la fiche d'identité de ce que nous voudrions être de bons documents : même s'il n'est plus un dessin, produit à dessein (ce qui était le premier caractère), même s'il a toute la notoriété que lui confère son vieil âge, et son label **d'origine**, le document ne sera que d'usage incomplet s'il ne peut être opposé, comparé, ajouté à d'autres, au moment de la construction ou de la définition d'un seul **fait historique** (2). Le choix d'un document, seul et unique, pour illustrer un fait, se montrant comme le mieux choisi pour ce faire, ne peut être que l'aboutissement d'un travail critique sur un ensemble de documents pairs. C'est sans doute ce

que fit l'auteur du manuel, c'est ce que nous voudrions que les élèves fassent.

Il faut que l'élève ait joué dans sa vie le rôle de l'historien qui interprète, compare, critique des documents... (3)

Nous verrons dans le chapitre sur l'**utilisation des documents**, comment ce travail est envisageable à l'école primaire. Mais déjà, dans une définition du document, nous pouvons affirmer : un document n'en est pas un, si aucun pair ne lui est opposable. Car, comment comparer, critiquer, interpréter ?

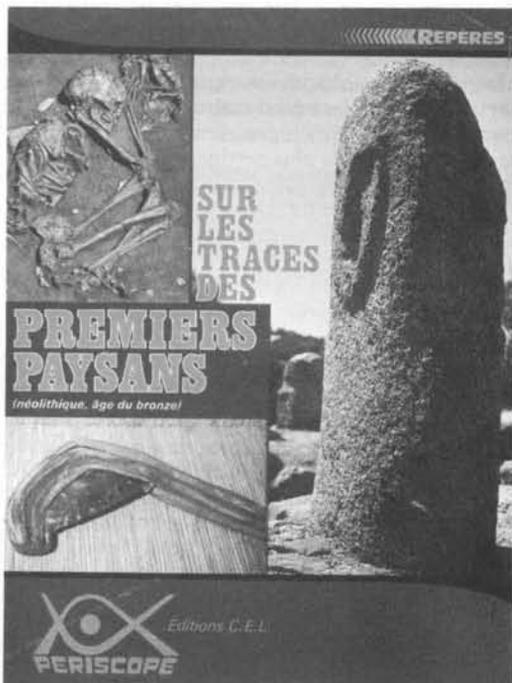
C'est en cela que nous pensons que la filière organisée par le manuel unique n'a rien de bon pour ce qui est d'une mise en place de « travail d'historien » à l'école élémentaire. C'est aussi, sans doute, ce que pensent les plus de 30 % d'enseignants du Morbihan qui ont choisi d'utiliser des séries incomplètes ou quelques exemplaires (4).

(1) *Idéologie, ici, compris dans un sens restreint : ce qui aura été mis en place (souvent involontairement), organisé, pour se donner à voir comme une réalité alors que ce n'en serait qu'une « image », et qui, plus est ferait écran en masquant le reste.*

(2) *Nous parlons de constructions du « fait historique », pensant qu'il n'existe pas en soi, qu'il n'est que le résultat d'une activité intellectuelle, appliqué à tout un travail sur des sources et ressources.*

(3) *R. Gal, Recherche sur l'enseignement de l'histoire (convier de la recherche pédagogique - n° 8, p. 3 à 20, 1958). Cité par J. Poinssac-Viel Technologie Éducative et Histoire (POF, Paris 1975).*

(4) *Questionnaire d'enquête... et commentaires (op. cit. cf. sup. p. 4).*



Et quand bien même le plus grand soin aurait été apporté au choix de ce manuel, il perdrait, selon Michel Barré (1), toutes ses qualités intrinsèques éventuelles, dès lors qu'il serait utilisé en **livre unique de la classe pour l'année** :

« Lorsque le matériau de base est bon, il peut toujours trouver une utilisation mais ce qu'il faut surtout éviter, c'est le recours exclusif au manuel que tous les élèves utiliseront à la même page, au même moment : quelles que soient les qualités intrinsèques du livre, ce serait en faire ce vecteur du dogmatisme et de l'échec scolaire. » (p. 21)

Le manuel est ainsi conçu comme un **outil culturel totalitaire**, imposant une norme, celle de l'auteur.

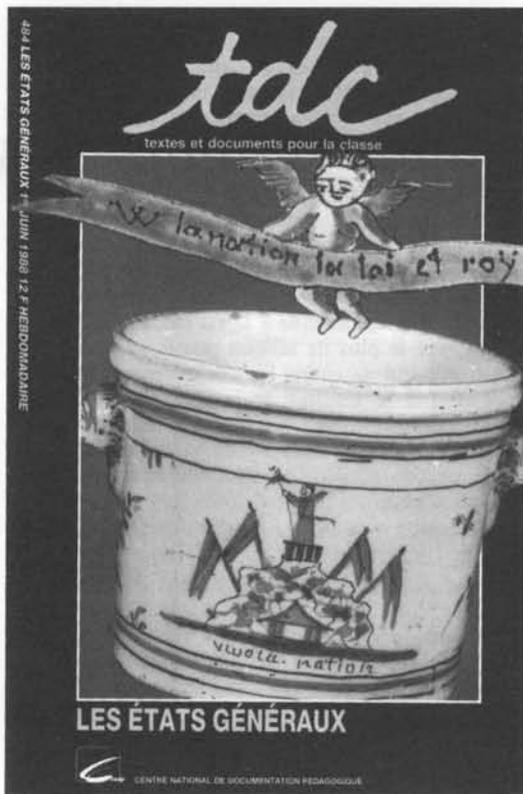
« Par contre, poursuit M. Barré, il suffirait de ranger quelques exemplaires de manuels dans la bibliothèque de la classe, pour qu'on puisse en utiliser sans danger les qualités. »

Suivons donc le conseil et disposons plusieurs manuels différents à côté d'autres livres sur les rayons du centre de documentation.

PLUSIEURS MANUELS, ÉLARGIR LE FONDS ?

Nous verrons dans le chapitre sur les **utilisations du document** quels sont les avantages, les inconvénients, les limites de l'utilisation de plusieurs manuels différents. Ce que nous allons voir maintenant, c'est en quoi la qualité des matériaux documentaires peut être enrichie, par rapport à l'utilisation d'un seul manuel. Rappelons-nous que chaque reproduction de tableau, de portrait, chaque photo (quand l'époque référente le permettait !) a sa place à tel endroit dans le manuel, parce que les auteurs jugeaient que c'était l'apport le plus efficace et le plus pertinent qu'ils pouvaient offrir à leur discours. Nous aurons, nous aussi, en classe, à construire un discours et nous aurons de la même façon à lui offrir les appuis les plus pertinents : illustrer notre propos ; mais ceci, pour la présentation de l'objet fini (soit sous forme d'exposé, de dossier classé dans le classeur, d'exposition...).

Mais pour **construire** ce travail, il faudra appuyer les recherches sur un éventail de documents comparables, opposables, critiquables, rejetables... La confrontation de plusieurs manuels permettra, nous pensons, d'aller plus avant dans ces techniques de recherche. Souvent, le même site est présenté sous des angles différents, ce qui en élargit la compréhension. Souvent aussi, tous les manuels (et même les autres sources documentaires) offrent pratiquement les mêmes documents, en appui de l'étude d'une époque (c'est le cas par exemple de la **Dame de Brassempouy** et du **plus ancien visage humain connu** nous dit TDC n° 364



(2), que l'on retrouve dans pratiquement tous les manuels ; ou même d'autres documents traitant du paléolithique). C'est l'occasion, pour toute la classe, de découvrir que pour certaines époques, les historiens, quelles que soient leurs envies, sont obligés de passer par le seul document et que toutes les recherches, tous les travaux auront été entrepris autour de ces minces indices.

Ce genre d'approche du document n'est pas possible si l'on ne dispose que du seul exemple d'un unique manuel.

Cette volonté d'utiliser plusieurs manuels différents aura cependant pour inconvénient de rendre les textes de tous ces ouvrages moins utilisables. Chaque auteur, en effet, aura organisé son discours avec l'intention de compléter par le choix documentaire. Le texte renvoie à tel schéma, telle gravure, telle reproduction. La logique du discours renvoie à la logique de l'organisation iconographique. Une fois tous les manuels ouverts aux pages choisies, la comparaison portera sur des documents qui seront alors extraits de cette logi-

(1) Michel Barré, *L'aventure documentaire - une alternative aux manuels scolaires*, Casterman 1983.

(2) Texte et document pour la classe, n° 364 « Les artistes de la préhistoire », déc. 1984.

que d'organisation. Tel manuel (**Nouveau livre d'histoire de France**, A. Colin, CM, 1966, p. 83), par exemple, demandait de comparer le portrait de Colbert à celui de Molière avec l'intention, pour les auteurs, de faire porter la réflexion de l'élève sur des différences vestimentaires afférentes à des différences de rang social ; cette réflexion trouvera d'autres éléments d'appui dans les textes de la page. Une fois tous les manuels ouverts, ce sont plusieurs portraits de Colbert qui pourront être opposés (ou le même, cf. plus haut, diversité ou permanence des documents) et il devra être fait abstraction, dans une certaine mesure, des textes de ces manuels.

Mais cette lecture **sélective** des manuels n'est-elle pas déjà opérée ? Le commentaire des résultats de l'enquête sur l'utilisation des manuels scolaires en ce qui concerne les **fonctions essentielles du manuel** (p. 5) fait ressortir que :

« (la) fonction de support documentaire (est) très nette dans les disciplines d'éveil (25 à 40 %) notamment en histoire-géographie (30 à 40 %). Dans ce dernier cas, on retrouve là l'impact des activités d'éveil dans la pratique de ces deux enseignements et le rôle facilitateur du ou des manuels dans cette recherche documentaire. »

Déjà, le ou les manuels sont essentiellement utilisés en ce qu'ils renferment de stock documentaire. Rappelons-nous aussi (puisque ce passage des « commentaires » y fait allusion) l'époque des « matières d'éveil » où les anciens manuels (et surtout ceux d'histoire) étaient relégués au rang de « réserve à découpage » pour illustrer dossiers ou exposés.

On les trouve alors, aujourd'hui, dans le fond d'une armoire, amputés de toute leur **logique iconographique** : ne restent que les textes ; là, c'est physiquement que la lecture sélective avait été opérée !

La fonction de support documentaire semble ainsi être essentielle. C'est ce qui ferait la force des manuels d'histoire ; mais n'est-ce pas aussi ce qui constitue leur faiblesse ? S'ils ne sont investis que de ce seul rôle de collection documentaire, pourquoi les utiliser, plutôt que de ne constituer un **authentique** fonds documentaire ?

Nous avons donc disposé plusieurs manuels sur une étagère de la BCD mais ils ne seront pas seuls ; ils vont côtoyer d'autres ressources documentaires.

CONSTITUER UN FONDS DOCUMENTAIRE

Nous allons garnir les étagères : c'est là qu'il va falloir promouvoir, à chaque instant, pour chaque pièce de l'ensemble, décider de la qualité du docu-

ment. Nous avons dit plus haut qu'actuellement les manuels sont garantis contre toute attaque quant à la qualité même des documents qu'ils renferment. Nous avons, pour nous, décidé de constituer notre propre fonds documentaire, il va donc falloir pouvoir se garantir de la même façon.

Notre esquisse de définition va devoir être mise à contribution :

- S'agit-il d'un dessin « recréé » ou d'un document « d'époque » ?
- S'il s'agit de tableaux, sont-ils contemporains de la scène représentée ou lui sont-ils postérieurs et de combien d'années, de siècles (telles les scènes de l'Antiquité « re-présentées » par les artistes de la Renaissance) ?
- S'il s'agit de photos, datent-elles de l'époque de « l'instantané » ou furent-elles prises devant un « public » qui posait plusieurs secondes, après que l'artiste ait aménagé la scène, composé le tableau (cf. nombre de cartes postales présentant quelques « Bons vieux de chez nous »...) ?

La première démarche consiste, en général, à s'entourer de matériaux **spécialisés** dans la documentation, telles les collections : Documentation photographique (1), Textes et Documents pour la classe (2), Bibliothèque de Travail (3) pour parler de celles qui couvrent un vaste champ documentaire. En ce qui concerne l'histoire, il est important de disposer également de revues spécialisées, dont le crédit scientifique ne fait aucun doute (4).

- (1) *Documentation française et Institut national de recherche et documentation pédagogique*. Paris.
- (2) *Centre national de documentation pédagogique*. Paris.
- (3) *PEMF*. Cannes.
- (4) *Nous retiendrons plus spécialement la revue Histoire* (57, rue de Seine - 75006 Paris) à laquelle collaborent nombre d'historiens universitaires.



Ces revues et publications auront pour double avantage de proposer aux enseignants de sérieux compléments d'information d'une part et d'offrir aux élèves des documents, souvent originaux, d'autre part.

Mais il existe des collections documentaires qui se découvriront vite douteuses, voire dangereuses et auxquelles nous serons même obligés de retirer le titre officiel de documents : nous pensons plus précisément à la collection **Tout l'Univers** (1). Tout y est **reconstitué**, tout n'y est que dessin. Le danger vient du réalisme de ces dessins qui entraîne les enfants dans une représentation idéologique de l'époque étudiée, représentation qui se donnerait pour vrai, empêchant toute autre sorte de compréhension de l'époque (**Scènes de la vie romaine...**). Ces **documents** ont néanmoins un caractère **illustrateur** non négligeable, mais qui trouverait plus son utilisation en aval de la recherche proprement dite. Nous verrons plus loin, dans le troisième chapitre, comment ils peuvent ainsi aider à la fabrication documentaire, mais éloignons-les le plus possible de la phase de recherche historique.

De même dans tous les ouvrages utilisés, nous devons entraîner les enfants à discerner ce qui a un caractère documentaire **officiel** de ce qui est **dessin-fiction** (2). Dans la série **Les origines de l'homme** (3), par exemple, il verra dans le tome consacré à **Cro-Magnon**, se côtoyer des photographies de pierres taillées, des dessins de tailleurs de pierre et Jacques Tixier en **reconstitution expérimentale** de tailleur de pierre paléolithique. Là, le dessin peut avoir un caractère documentaire, en ce sens qu'il peut résulter d'une recherche mais toutes les précautions, tous les reculs dont les entoure le chercheur doivent exister en classe.

Pour ce qui est de documents anciens, nous devons savoir reconnaître et pour ce, y entraîner les enfants, si telle gravure, tel tableau est contemporain de l'époque qu'il représente. Ainsi, une photo du **retable du maître de saint Gilles** (4) peint au XV^e siècle, représente Charlemagne à genoux, attendant l'absolution. En fait, ce tableau décrit beaucoup plus l'état de la basilique Saint-Denis telle qu'elle était au XV^e siècle que le personnage de Charlemagne.

Le tableau devra être compris, aussi, en ce qu'il avait comme intentions. Un manuel propose une photo du tableau : **Visite d'Anne d'Autriche à l'hôpital de la Charité** (5) avec comme intention de présenter un hôpital de cette époque. Mais les intentions du peintre n'étaient-elles pas de présenter la reine, en action charitable, et non l'hôpital ? (Un peintre se faisait-il comme projet, au XVII^e siècle, de dépeindre un hôpital dans le but d'édifier les générations à venir sur le statut de la santé hospitalière sous l'Ancien Régime ?). Nous devons donc savoir que tout document, quel qu'il soit, devra avoir plusieurs niveaux de lecture.

Même plus près de nous, à l'époque de la so-disant **objectivité photographique** (l'objectif de l'appareil est-il toujours objectif ?) tous les reculs seront nécessaires, afin de discerner le label de « document ». Il faudra savoir que jusqu'à telle époque, aucune photo n'était instantanée ; que nombre de cartes postales du début du siècle sont des **montages**, composés par le photographe et que les « acteurs » posaient plusieurs secondes, sans bouger, le geste en suspens, pour laisser à la plaque le temps de s'exposer. Sachons aussi que ces photos n'ont pas toutes (6) été prises dans le seul but de constituer des fonds documentaires. Si bien que le seul mot « photo » n'est pas à lui seul une garantie, un label pour officialiser un document.

Déjà, nous avons vu que dans ces esquisses de définitions de ce que pourraient être des documents efficaces pour la recherche historique, des difficultés limitent l'entreprise qui consisterait à vouloir décider du fait que tel ou tel objet est ou n'est pas un document. Ces difficultés ne viennent-elles pas du fait qu'il n'existe peut-être pas de document en dehors de l'activité de recherche ? Nos définitions sont incomplètes, soit, mais n'est-ce pas dans le chapitre « utilisation » que l'on verra s'affirmer le caractère documentaire des ressources ? Rien n'a été préparé, à telle ou telle époque, afin de proposer aux élèves du XX^e siècle une documentation solide sur le sujet. Si bien qu'après un premier tri (les reculs à l'égard de **Tout l'Univers**, par exemple), c'est dans l'activité de recherche que vont se définir les documents, dans l'utilisation que l'on en fera.

(1) **Tout l'Univers**, grande encyclopédie de culture générale entièrement illustrée en couleur. Hachette, Paris 1961-1970.

(2) *La préhistoire, surtout regorge de fictions parfois délirantes, à telle enseigne que l'historien Pierre Goulet-quer a réuni en une exposition, quantités d'exemples de ce qui peut se faire dans le genre.*

(3) **Les origines de l'homme**, éd. Time Life 1974. Éd. française : France Loisirs.

(4) In **L'Histoire**, n° 64, février 1984, p. 19.

(5) In Armand Colin, p. 76, op. cit.

(6) *Nous disons pas toutes car déjà on fabriquait intentionnellement du document. Déjà en 1939, les missions ethnographiques du Musée des arts et tradition populaires devaient couvrir l'hexagone, pour engranger, sauver, stocker.*

D'autre part, nombre de services d'archives (police...) existaient déjà, utilisant la photo à des fins de constitution de « fonds documentaire ».

Deuxième partie : utilisation des documents

Les étagères sont ainsi remplies : s'y côtoient différents manuels, une dizaine, si possible couvrant une dizaine d'années d'édition (au-delà, on atteindrait une autre intention d'utilisation : l'histoire de l'histoire dans les manuels !); les productions de publications spécialisées dans la documentation (1); des revues spécialisées (nous avons, pour notre part, retenu la revue **L'Histoire**, dans laquelle on trouve des travaux d'universitaires, toujours assortis de références bibliographiques permettant de suivre l'état d'avancement de la recherche en histoire); des ouvrages de différents éditeurs consacrés à l'histoire.

C'est ce fonds documentaire qu'il va falloir maintenant gérer, afin qu'il soit l'appui possible, pour les élèves, d'un **travail d'historien**. Nous allons ainsi être amenés à évoquer les grandes lignes du fonctionnement d'un centre de documentation à l'école, sans toutefois s'y étendre : ce pourrait être l'objet d'une étude à elle seule et cela nous entraînerait loin de nos préoccupations.

Nous verrons surtout, au travers de quelques exemples d'actions menées en classe, comment il est possible de gérer un tel stock documentaire, pour conduire des travaux de recherche en histoire, pour, enfin, construire des savoirs.

LE CENTRE DE DOCUMENTATION

Qu'il soit installé dans la classe elle-même (cela a été possible à Saint-Yves-Bubry par exemple, en construisant une mezzanine qui couvre en surface, une moitié de la surface totale de la classe) ou dans une salle aménagée à cet effet, il est certain que le centre de documentation devra pouvoir être investi **physiquement** par les élèves qui auront à rassembler une documentation appropriée. Il faut donc que ce lieu soit accessible à certains moments, et pour une durée déterminée : cela suppose donc un fonctionnement de l'école permettant cette répartition et occupation des espaces.

La documentation étant la plus variée possible, il faudra que les enfants **s'y retrouvent**. Se pose ainsi le problème de **rentrée** et **saisie** des documents. Il sera très vite résolu grâce à des techniques simples, mises au point par des enseignants et facilement utilisables par des enfants. Nous pensons plus particulièrement à l'ensemble **Pour tout classer** (2) mis au point par la Coopérative de l'enseignement laïc (pédagogie Freinet) qui, par un système de classement **arborescent** à trois chiffres, permet

(1) Cf. sup. notes page 7.

(2) Collection BT - PEMF (Cannes).



d'organiser la totalité d'un fonds documentaire et d'en assurer la gestion par les élèves.

Le centre de documentation devra pouvoir supporter une **occupation physique** d'autant plus prolongée qu'il faudra y faire le tri : la saisie des documents est déjà une mise en route du travail de recherche, en cela, elle nécessite un premier tri (ne serait-ce que la reconnaissance de l'époque !) et c'est déjà utiliser un document que de choisir de ne point le sortir du rayon où il attend.

Les choix sont faits, les documents sont saisis, le maître a, lui aussi, fait un choix, permettant par exemple de remettre en jeu des documents importants qui auraient été oubliés. On peut se mettre au travail : si le centre de documentation le permet, il est important de pouvoir y effectuer les recherches, pour permettre les allées et venues de la table de travail aux rayonnages ; sinon, le tout est transporté en classe, et le travail peut commencer.

QUESTIONNER LES DOCUMENTS

Si l'on veut proposer aux élèves une activité de recherche, il faudra les inscrire réellement dans une telle démarche : ils n'apprendront rien des documents s'ils ne leur posent pas de questions, s'ils ne développent pas à leur égard une intention investigatrice, si cette intention ne dépasse pas la simple attention du regard. Le document n'est document que parce que nous l'avons choisi et classé comme tel et il ne nous parlera que parce qu'on lui demandera de confirmer ou infirmer telle question qu'on lui a adressée. De la même façon que le **fait scientifique** n'existe pas en dehors de la présence d'un homme qui se nomme lui-même le **scientifique** et en dehors du regard qu'il porte sur le réel, éclairé des feux qu'il a lui-même choisis et organisés, le **fait historique** n'a aucun espoir d'existence en dehors de l'activité intellectuelle de l'historien qui a choisi de **l'inventer**.

« ... dans les sciences de l'homme comme en biologie ou en physique, les « faits » ne sont pas « tout faits » ; ils ne sont pas ces pièces d'une mosaïque disloquée qu'il suffirait à l'historien de reconstituer ; ils sont le résultat d'une élaboration intellectuelle qui suppose hypothèse de départ et traitement préalable du matériau expérimental (1). »

Proposer un travail d'historien en classe suppose donc qu'on aura défini les axes de recherche qui vont reposer sur la documentation retenue (ce sont déjà ces axes qui présidaient aux choix, tout à l'heure, devant les rayons du centre documentaire).



La pile des documents rassemblés sur les Carolingiens, en général, et Charlemagne, en particulier, ne nous apprendra rien, si on ne la transperce d'un axe interrogateur. Suite à des menées documentaires antérieures, le questionnement peut être une fiche que l'on a établie : **Comment aborder une époque** (2), où sont regroupées les questions qu'on devrait **obligatoirement** se poser pour faire le tour d'une époque de notre passé. Il faut, comme le dit Francine Best (3) : **apprendre à poser des questions au passé**. Ces questions sont présentes dans toutes classes, à tous âges, souvent supportées par des événements ou problèmes actuels : « Est-ce que déjà, à cette époque, on soignait les malades à l'hôpital ? » (Son petit frère vient d'être opéré de l'appendicite !) Elles pourront aussi surgir de la rencontre avec un document, lors de la constitution du fonds de recherche : « **Tiens, ils buvaient du chocolat !** »

Ce premier travail de réflexion, donc, cette activité intellectuelle « d'avant recherche » consistera à ordonner ces questionnements diffus, à les organiser sur des axes qui permettront une recherche plus efficace. Après un travail assez rapide sur le Moyen Âge, un ensemble de questions avait été

(1) Jacques Jalliard, *Faire de l'histoire*, t. 2, p. 230, op. cit.

(2) Pour une telle fiche, se reporter à l'annexe II.

(3) F. Best, F. Cullier, A. Leroux, op. cit. (p. 69).

constitué, dans le but d'effectuer des recherches pour monter une petite exposition à usage interne (1). Ces questions furent rassemblées sur deux axes : la vie privée - la vie publique. Les équipes de recherche se mirent en place et le travail commença. Travailler sur une collection de documents, lorsque l'on sait qu'on va chercher la réponse à telle question (« **Y avait-il plusieurs pièces, pour manger, dormir...** ») orientera le regard et la perspicacité, transformera l'attention en intention et fera que la miniature illustrant les **traités divers** de Jean Mansel (2) deviendra un élément de réponse très pertinent (le couple dort dans un lit **alcôve**, dans une pièce où le mobilier comporte table et banc). Ainsi, l'élève va orienter ses recherches avec un début d'hypothèse : une seule pièce, dans un lit **isolable**. D'autres documents lui permettront de confirmer (lits clos, alcôves à baldaquins dans une unique pièce) ou d'infirmer (maisons bourgeoises à pièces séparées) et de relativiser son point de vue en fonction de différentes réflexions sur différents documents.

La richesse du stock documentaire est là, indispensable, pour éviter l'enfermement dans la réponse à une question, qui ne devait être qu'une occasion de se mettre en route. Il ne faut pas que l'élève considère qu'il s'agit d'un jeu de piste et qu'une question posée au départ a sa réponse quelque part, dans ce tas d'images et d'illustrations. Il faut qu'il sache que cette question n'est qu'une façon d'interroger les documents en ayant quelque chose à leur demander, qu'elle servira à les

opposer, les critiquer, les faire se côtoyer ou s'exclure...

Cette richesse du stock est d'autant plus importante quand aucune réponse n'a été apportée à telle autre question. La pile de documents sur les Carolingiens en général et Charlemagne en particulier, avait, entre autres, pour but de permettre de déterminer la date de naissance de Charlemagne. Tous les manuels sont ouverts aux bonnes pages et la recherche commence :

• Dans le manuel d'histoire CM t. 1 (Bordas, 1981), une frise enserme Charlemagne entre 768 et 814, avec la date du couronnement, en l'an 800. Charlemagne est-il né en 768 ?

• Dans le manuel d'histoire CM (Hachette, 1985) aucune indication de date, hormis celle du couronnement en 800.

• Le « Nouveau livre d'histoire de France » (Armand Colin, 1966) n'est guère plus bavard !

• Le manuel d'histoire CMI, CM2 (Magnard, 1985, collection Drouet) « conforme aux Instructions officielles de 1985 » confirme : « Le souverain le plus illustre de la famille des Carolingiens a été Charlemagne (768-814). » C'est bien 768.

• Dans le même temps, un autre « chercheur » de l'équipe trouve dans un dictionnaire « Larousse illustré », Charlemagne ou Charles I^{er} le Grand (742-814), roi des Francs (768-814), empereur d'Occident (800-814)...

Alors 768 ou 742 ?

Est-ce bien important de s'acharner ainsi à la détermination d'une date ? Sans doute non, mais ce qui fut important, ce jour-là, ce fut de montrer comme quoi la confrontation de sources les plus diverses est primordiale. Alors que faire ? « Cela destabilise les enfants » diront certains collègues : « Il vaut mieux se fier à tel manuel et choisir telle date »... Est-ce destabiliser les élèves, que de dire : « l'état actuel des connaissances ne permet pas de dire ceci, ne peut permettre que d'avancer cela ? » D'autant plus que « L'Histoire » n° 64 (3) nous livre une des clés de l'énigme :

« Ses contemporains ignoraient l'âge de Charles quand il mourut : « à peu près soixante-dix ans » dit Egin Hart. Il serait donc né en 742... Le mariage officiel de Pépin le Bref et de Berthe au grand pied datant de 744, Charles a dû naître quatre ans plus tard en 747... »

Nous pensons que de telles questions, restées de l'aveu même d'historiens sans réponses, sont à prendre en compte : cela fait partie du travail

L'histoire

LA FABULEUSE FORTUNE DE MAZARIN

LES VERTUS DES ROIS DE FRANCE

LA VRAIE VIE DES PREMIERS CHRETIENS

POURQUOI LES CASTES EN INDE

Témoignage : QUI A TRAHI MANOUCHIAN ?

N° 64

(1) Nous verrons plus loin que les expositions sont l'occasion de donner à ce travail d'histoire une dimension tout autre.

(2) Miniature illustrant les **traités divers** de Jean Mansel (1486-1493), Bibliothèque de l'Arsenal. MS 5206. in La documentation photographique n° 6007. 1973.

(3) Michel Rouche Charlemagne, polygame et incestueux in « L'Histoire » n° 64, février 1984, p. 18-24.

d'historien même si l'historien en question n'a que dix ans !

C'est ainsi que l'ensemble des questions préparées sera revu, en cours et en fin de recherche pour contrôler la capacité qu'il aura de résister à l'analyse documentaire. La fiche de recherche qui ordonnait les questions sur deux axes : vie privée — vie publique — ne rassemblait sur le deuxième axe que des questions d'ordre économique ; au cours du travail de recherche, il apparut qu'un troisième axe aurait été nécessaire : celui de l'organisation politique de la société. C'est une fois confrontée à l'époque de la monarchie absolue que cette fiche a été modifiée, incluant de nouveaux questionnements ; ainsi, de mise à l'épreuve en mise à

l'épreuve successives, un mode de questionnement aura pu être défini, engageant les travaux de recherche en histoire dans des directions voulues, questionnement qui seul permet une utilisation du fonds documentaire.

C'est ainsi, pensons-nous, qu'il est possible de FAIRE de l'histoire en classe :

avoir réuni une collection documentaire
mettre les élèves en position de questionnement
face à ce fonds documentaire
faire qu'ils puissent interpréter, comparer, critiquer des documents
faire qu'il se construise ainsi, une culture historique.



Troisième partie : fabrication des documents

Un autre aspect du travail documentaire en histoire à l'école primaire repose sur la **fabrication** du document.

Cet aspect du **travail d'historien** nous obligera à discerner plusieurs niveaux dans le mot **fabrication**. Il s'agira autant de la fabrication des sources que de ce que nous appellerons l'« invention » du document, ceci et cela, en amont de la recherche.

La phase de fabrication interviendra aussi en aval, dans la construction d'objets finis que sont les expositions, par exemple. Il ne s'agit pas, alors, à proprement parler d'une fabrication de document mais de la fabrication d'illustrations d'une recherche.

LIRE ET COMPRENDRE L'IMAGE

De la même façon que, pour l'utilisation du document, nous supposons le problème de la gestion d'un centre documentaire résolu (cf. sup. « **Le centre de documentation** » p. 9) pour la fabrication, il faudra que nous fassions de même avec le problème du **rapport à l'image** qu'on a permis aux enfants de structurer, au cours de diverses activités scolaires.

Une des approches les plus profitables, pour faire que les enfants se construisent des modes de compréhension de l'image, est sans contester la pratique de la photo en classe ; du cadrage au tirage, du déclencheur à l'agrandisseur.

Non seulement, le travail de compréhension du document, donc son exploitation, en sera grandement amélioré, mais au stade de la fabrication de documents, la pratique de la photo devient un élément obligatoire.

Enora devant le compte rendu de sa recherche sur les champignons (il s'agissait alors d'une recherche en biologie) est insatisfaite devant le « manque », entre le phalus impudicus à l'état « d'œuf » et à l'état de pied développé. Il lui manque un stade intermédiaire. Après un détour au labo, elle reprend un des négatifs où un tel stade de développement de ce champignon est représenté, elle cadre l'agrandissement sur le sujet désiré, tire l'épreuve et revient en classe avec la pièce qui manquait à son puzzle.

Nous considérons donc que, comme c'était le cas pour le centre de documentation, l'école dispose d'un laboratoire photographique et que les élèves sont familiarisés avec les techniques de prise de vue et de développement.

Ainsi, chacun sera capable de prendre des distances, vis-à-vis d'un document photographique, chacun saura que ça **se fabrique**, puisque chacun saura qu'il a pu lui aussi le faire.

FABRICATION INVENTION

La fabrication de documents

Une question peut être posée d'emblée : pourquoi

fabriquer des documents, n'y en a-t-il pas assez dans le centre, faut-il être prétentieux au point de mésestimer tout ce qui est fait, existe déjà ?

En fait, c'est dans un champ d'étude bien précis, celui de la **micro-histoire locale**, que nous serons amenés à de telles entreprises. Mais aussi, c'est dans un but pédagogique bien précis car rien n'obligerait à de telles entreprises : faire que l'élève voit du plus près possible, ce qu'est le travail d'historien.

C'est donc l'intérêt pour la **micro-histoire** et la volonté de cette confrontation du travail d'historien, qui conduit la classe sur un chantier de fouille archéologique et fait que les élèves (surtout ceux du CM : ceux du CE2 trouvent d'autres intérêts !) sont confrontés, deux fois par mois, aux réalités du travail d'historien, aux résistances du terrain ; vont d'intuitions en hypothèses, de descriptions en prises de vues, sous la conduite d'une archéologue aidante et attentive ; et sont amenés, une fois rentrés en classe, à se constituer, se « fabriquer » un stock documentaire.

« ... l'archéologie fournit aux maîtres comme à leurs élèves mainte source d'intérêt et d'activité. De nombreux chantiers de fouilles sont le fruit de découvertes faites par des instituteurs. La collaboration entre chercheurs et enseignants n'est plus à démontrer en ce domaine (1). »

Ainsi, revenus en classe, il a fallu **décrire la maison D** du site (2). Nolwenn avait pris une photo du foyer mais elle est petite et la prise de vue est trop **rasante**, la perspective empêche la compréhens-



sion de ce qu'elle veut donner à voir : l'organisation des pierres de ce foyer. Il faudrait une prise de vue verticale, mais elle est contentée néanmoins, de sa vue rasante qui situe bien le foyer au centre de la maison. Elle gardera donc ce cliché en lui adjoignant un dessin, en regard de la photo, expliquant l'organisation des pierres, vues de dessus : un nouveau document est né qui prendra place dans le centre (3).

De leur côté, Stéphane et Anthony ont travaillé de même sur des clichés d'entrelacs. Ce qui doit ressortir c'est que les clôtures étaient construites avec la même technique que la vannerie. Ils ont photographié des clôtures reconstituées sur le site, consulté des documents médiévaux représentant de telles clôtures, choisi leurs clichés, cadré, recadré, pour produire eux aussi un document qui sera classé dans le centre.

Nous avons vu **réapparaître** le dessin dont nous nous méfions tant, au chapitre de la **définition du document**. Mais il est là, maîtrisé, guidé par l'intention de la **chercheuse** (Nolwenn a neuf ans). Ce sera au lecteur du document de comprendre comment ce dessin **renvoie** à la **réalité** de la prise de vue (**réalité** toute relative, puisque la taille de Nolwenn faussait la perspective du foyer, en avantageant celle de la maison : l'utilisation du grand angle habitue vite les enfants à ce genre de « tricheries » photographiques). En travaillant avec l'archéologue, les enfants comprennent que leurs dessins comme leurs photos tiennent plus de la formulation d'hypothèse que d'une administration de la preuve. Ils comprennent le caractère « provisoire » de ces documents qu'ils fabriquent et peuvent du même coup se poser ce genre de question à l'égard de tout autre document.

L'invention de document

Nous avons choisi ce mot **l'invention** par analogie avec la chasse au trésor, où celui qui découvre les merveilles enfouies est aussitôt dénommé : inventeur du trésor.

Tout simplement, nous avons dans nos classes des sources **enfouies**, des ressources **oubliées**, qu'il suffira de promouvoir à l'état de document historique, qu'il suffira donc, **d'inventer** en tant que documents.

Ainsi, au cours d'une recherche sur l'histoire de l'école, nous avons projeté de monter une exposition « **L'école de Saint-Yves a cent ans** » dans la

(1) Francine Best, op. cit. p. 70.

(2) Il s'agit de la « **ferme archéologique** » de Melremd, chantier dirigé par Mme Joëlle Chalavoux. C'est un village du haut Moyen Âge dont plusieurs maisons ont été « **décapées** » et décrites. Chantier expérimental, on y reconstitue également, au fur et à mesure, maisons, cheptel, paysage végétal...

(3) Voir annexes n° III-1 et III-2.



maison des associations du village. Cette exposition circula, par la suite : collège de Guénnemé, bibliothèque de Baud. Certains élèves ont eu à disposition d'anciens registres journaliers d'appels, d'anciens registres matricules. Il était question de demander aux registres d'appels combien il y avait de classes dans l'école aux différentes années de son histoire : telle année : trois registres, trois classes ; telle autre : quatre registres, quatre classes... En établissant un graphe, il apparut qu'entre les années 1943 et 1947, il y avait une **grosse bosse** : cinq classes, un nombre important d'élèves. Thomas (qui avait déjà entendu sa mère évoquer ce problème) proposa comme explication l'apport de réfugiés de Lorient. En consultant le registre matricule, il apparut en effet, que beaucoup d'élèves, ces années-là, portaient, dans la colonne observation du registre, la mention **réfugié**.

Ainsi, les registres de l'école furent promus au rang de documents (ce qu'ils étaient déjà pour le maître, incontestablement !) et reconnus comme tels par les élèves. De plus, ils permettaient, au niveau de l'anecdote, de raccrocher l'histoire de l'école à l'histoire mondiale (la guerre, le nombre de classes). C'est encore, nous pensons, une manière de les confronter à certains aspects du travail d'historien : gérer le matériau de telle sorte

qu'on puisse se l'approprier comme auxiliaire de sa recherche, qu'on en fasse un document.

FABRIQUER UN RÉSULTAT : L'EXPOSITION

Ce troisième niveau, dans la **fabrication** de document, se trouve en décalage par rapport aux deux autres. Il se situe en aval de la recherche, une fois le matériau documentaire exploité par l'activité intellectuelle des chercheurs.

Là encore, nous comprendrons le mot **fabrication** de différentes manières : il s'agit, simplement parfois, d'une mise en valeur, d'une certaine distribution des documents retenus à des fins démonstratives. C'est le cas quand il y a comme projet de monter une exposition — l'exposition, quel qu'en soit le cadre : la classe, l'école, le village voire plus loin (Annexe V), est à notre sens un des moyens privilégiés pour une mise en route des recherches historiques en classe — les documents retenus seront agencés au mieux pour illustrer les thèmes ou approches de chaque panneau. Dans ce cas, c'est dans l'agencement qu'il y a fabrication.

Mais souvent, aussi, ils seront augmentés de productions originales : schémas, graphiques, dessins.

Il y a donc, là, réelle fabrication, en prolongement de l'activité documentaire proprement dite. Ce niveau d'approche est primordial : il permettra à l'élève de comprendre qu'une fois **fabriqué**, le panneau rassemble des documents qui n'en sont plus au même titre. Ils ne sont plus neutres, pareillement exploitables, mais ils sont au contraire chargés d'intention, et ce, en tant qu'ensemble constitué.

Julien se fit surprendre, ainsi, lors d'une recherche sur le commerce colonial triangulaire. Une planche (1) présentait le trafic du port de Bordeaux. Il choisit un des tableaux qu'il considéra comme « document en tant que tel », pour annoncer : « Bordeaux exporta 5,4 % de café en 1743 et 32,1 % en 1770... » Ce qui fit sursauter nombre d'élèves. Sur sa planche, il y avait d'autres tableaux, entre autres, celui des importations où on lisait qu'en 1770, le deuxième produit importé en quantité était le café. La planche formait un tout, chaque élément n'était pas un document exploitable à lui seul, c'était l'ensemble qui faisait sens (2).

Nous sommes renvoyés au problème du manuel que nous évoquions au début du premier chapitre : chaque document est maintenant enchâssé

dans l'écrin qu'est le montage global, le tout forme un objet constitué, sur lequel on n'aura plus les mêmes prises.

Cet objet « **permettra** » le spectateur, mais voudra ignorer l'acteur. Comme le manuel unique enfermait l'élève dans les chemins battus par une seule et unique démarche historique, l'exposition se présentera, s'offrira aux regards de spectateurs qui seront enfermés dans les seules intentions que nos fabrications leur permettent.

N'est-ce pas là l'aboutissement du travail d'historien : la production (l'édition) d'un objet construit qu'il va proposer à un public ?

(1) *Navigateurs et Négociants du XVI^e au XVIII^e siècle (Documentation photographique n° 6001 - 1972).*

(2) *Annexe IV.*



Conclusion

Le travail d'historien est-il possible à l'école élémentaire, pour des élèves de cours moyen ? Si, comme le suggère Roger Gal (*cf. sup. p. 5*), il faut que l'élève ait interprété, comparé, critiqué des documents, pour avoir « joué le rôle de l'historien », l'entreprise est possible.

Nous avons vu qu'elle nécessitera la mise en place d'un fonds documentaire raisonnablement bien fourni — tant quantitativement que qualitativement, offrant des possibilités d'approches différentes, permettant d'opposer, de critiquer... — et facilement utilisable par les élèves.

Nous avons évoqué l'esquisse d'une déontologie de l'élève-chercheur : un document n'est rien si aucun questionnement n'accompagne et sa recherche (sa **saisie**) et son exploitation. Nous avons proposé que les travaux, une fois engagés, se concrétisent en une production finale — exposition ou autre — qui introduit une exigence supplémentaire dans les démarches de recherche, mais pousse à l'organisation dans la présentation des résultats et met un point final au travail que l'« historien » a entrepris.

Non seulement nous pouvons avancer maintenant que cette approche en matière d'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire est possible, mais nous pouvons nous permettre de dire qu'elle est nécessaire. C'est en position de chercheur que l'élève saura puiser suffisamment d'énergie — sans rire, nous pouvons parler, pour certains, d'émotion — pour dégager une volonté de savoir, d'apprendre, de découvrir :

« La découverte — qui est l'objet du chercheur historien — peut devenir la motivation essentielle de l'élève et fournir — en ce sens — la base de toutes les activités liées à l'examen du passé (1). »

C'est bien là, comme le proposait F. Best (*cf. sup. p. 3*) une démarche d'éveil qui est appliquée aux **activités liées à l'examen du passé**.

Nous avons limité l'application de notre travail aux « sujets d'étude » des instructions officielles qui se réservent certaines plages horaires de l'enseignement de l'histoire.

Ne pourrait-on pas penser que tout l'enseignement de cette matière soit ainsi organisé ? Voire étendre cette organisation à tous les enseignements des sciences sociales (géographie, éducation civique, biologie...).

La démarche de recherche trouverait également sa place dans certains moments des enseignements de base : français, mathématiques.

Il n'est pas hasardeux de dire que les mathématiques, comme l'histoire sont le résultat d'une élaboration intellectuelle, après traitement pertinent d'un matériau **documentaire**. Il serait donc intéressant de transporter certains aspects de cette réflexion dans ce secteur : nous avons avancé avec certains historiens, que le fait historique n'existe pas en dehors de l'activité intellectuelle qui « l'invente », l'élabore. Devons-nous présenter, en classe, une mathématique déjà cachée quelque part dans la nature derrière quelques arbres qu'il suffirait de contourner pour la découvrir ou faut-il parler d'une mathématisation du réel résultat de notre activité intellectuelle (2) ?

Il y a, certainement, un grand avenir pour la démarche de recherche dans les enseignements à l'école élémentaire et ce dans toutes les matières : nous n'avons fait que les tout premiers pas !

(1) Josette Poinssac-Noël, *op. cit. p. 12*

(2) Rappelons-nous que ce sont les IREM les plus actifs, en ce qui concerne la recherche à l'école élémentaire.

Annexe I

« L'importance du travail sur document :

Là aussi, il y a rupture avec les anciennes pratiques où, estimant l'enfant incapable de décrypter des documents, les auteurs des instructions officielles et surtout des manuels préféraient présenter à l'enfant des dessins colorés, images d'Epinal, développant l'imagination certes, mais non la démarche historique. »

(F. Best, *op. cit.* p. 70)



Pourquoi les Normands débarquent-ils la nuit?
Pourquoi ont-ils leurs armes à la main?
Que font pendant ce temps les gens du pays?



Qui a mis le feu aux maisons?
Que portent les Normands sur leurs épaules?
Où courent-ils si vite?

l'idée de leur donner le pays de Normandie pour qu'ils s'y installent avec leurs familles.

A partir de ce jour, les pirates normands devinrent de bons Français.

RÉSUMÉ

Les Normands traversaient la mer sur des barques. Ils venaient piller les pays riches comme la France.



Que font les Normands en Normandie?
Que construisent-ils au lieu de bateau?
A quoi s'occupent-ils au lieu de ramer?

Annexe II

Ce type de fiche fut mis au point au cours d'une recherche sur le Moyen Âge. On testa l'efficacité de cet outil dans une autre recherche, sur la monarchie absolue et l'on se rendit compte qu'un axe de questionnement (organisation politique) manquait manifestement. (« Pourtant, on en a parlé, avec le Moyen Âge » dit un élève. On en avait parlé, mais rien ne restait en fin de circuit.)

RECHERCHE EN HISTOIRE

Comment étudier une époque en oubliant le moins possible de renseignements...

La vie privée

L'habitation : grandeur, style, en campagne, en ville, riche, pauvre, nombre de pièces.

L'habillement : féminin, masculin, les riches, les pauvres, les modes.

La nourriture : aliment principal, des recettes.

La maladie : la plus répandue, les remèdes, les méthodes.

La vie économique

Le travail : la ville, la campagne, les organisations.

Les métiers : leurs outils, leurs costumes, les techniques.

Le commerce : la monnaie, les boutiques, les marchés, les colporteurs.

Les échanges : loin, près, les transports, les voies de communication.

Ces listes ne sont pas closes, ni chaque rubrique. Il se peut qu'on les continue, petit à petit, à chaque époque étudiée.

Ce genre d'outil est néanmoins très efficace, pour orienter la recherche documentaire, le travail d'exploitation et l'évaluation intermédiaire ou finale.

Annexe III - 1



La taille de l'enfant ne permet pas une perspective « heureuse » en regard de l'efficacité qu'elle avait projetée pour ce document : montrer l'organisation des pierres du foyer.



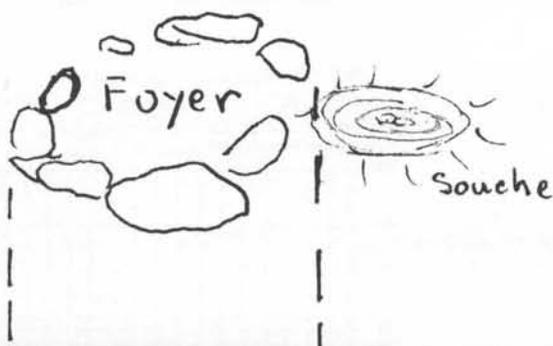
*Il faudra prendre en compte, dans l'avenir, une dimension « prédiction » plus affinée, au moment de la prise de vue.
En attendant, il faut construire le document.*

Annexe III - 2

Le schéma, associé à la photo, fait du travail de Nolwenn un document : organisation des pierres, foyer de la maison D. Il pourra être classé avec d'autres documents, dans le centre, en attendant d'être « trié, choisi, critiqué, opposé, questionné » puis exposé ou tout simplement reclassé.

Maison D :

Pierres du Foyer



(Ceci est une reproduction du travail de Nolwenn.)

Sur cette page sont regroupés trois éléments. Ce sont des constructions d'historiens : tableaux, schémas, des résultats de recherches. Proposé dans le stock documentaire « Navigateurs et négociants au XVIII^e siècle » (Documentation photographique - Documentation française CNDP), cet ensemble courait le risque d'être « désorganisé ».

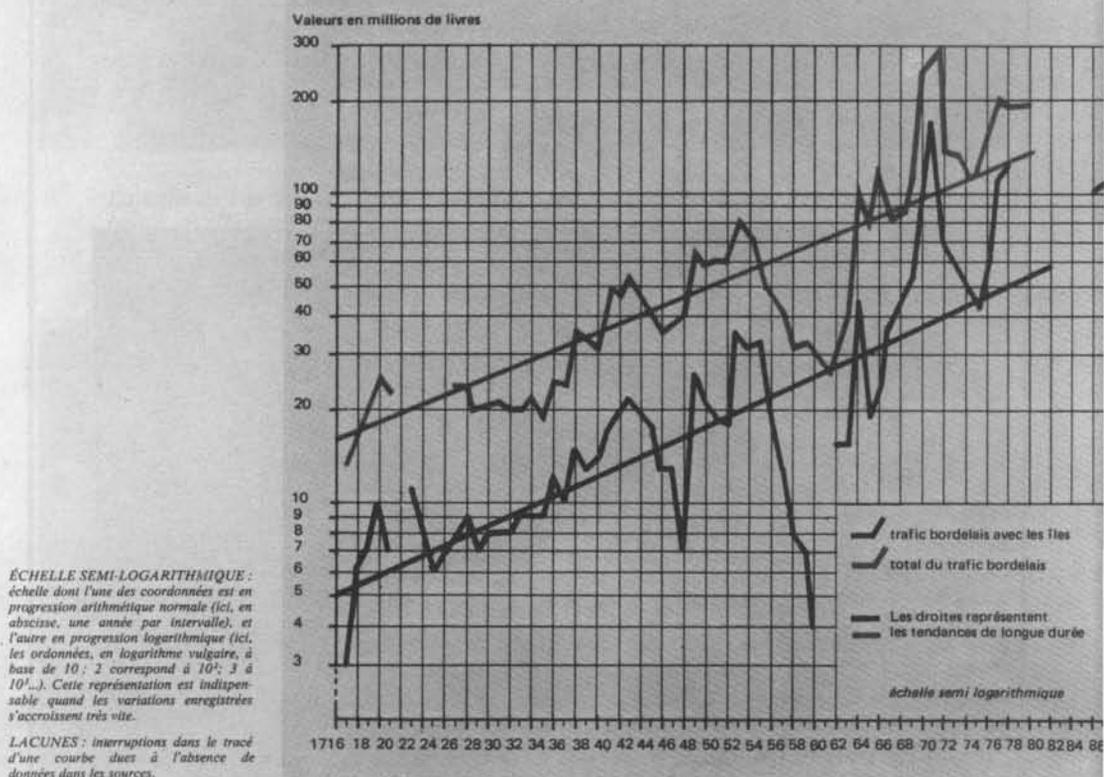
DOCUMENTATION
PHOTOGRAPHIQUE
1972 N° 6001

NAVIGATEURS
ET NÉGOCIANTS DU XVI^e AU XVIII^e SIÈCLE



C2

Le trafic du port de Bordeaux



Deux années caractéristiques : 1743, 1770

IV

A la recherche d'éléments concernant les échanges commerciaux du port de Bordeaux dans le cadre du commerce triangulaire (Europe, Afrique, Amérique), Julien « isole » le tableau : « **les exportations** », et annonce à ses camarades, sans autres informations : « **Bordeaux exportait du café...** »

Il faudra travailler sur cette notion : un résultat de recherche n'est plus un document neutre, il s'organise dans un contexte (la page entière) duquel il ne peut être séparé ; ce n'est plus à proprement parler un document (travailler sur cette notion, cela consistera entre autres à fabriquer de tels ensembles : à « déneutraliser » des documents en les chargeant de nos interprétations).

LES IMPORTATIONS

MARCHANDISES	1743	1770
TOTAL en livres tournois	20 744 650	148 497 095
Sucre	45,8 %	20,7 %
Blés	-	30,7
Café	1,8	28,6
Indigo	14,7	7,9
Bois	7,6	1,5
Boeuf salé	4,5	0,7
Beurre salé	3,9	0,5
Tabac	4,0	0,5
Cuivre	2,5	0,3
Fer	1,8	0,8
Divers	13,4	7,8

non pris en compte

LES EXPORTATIONS

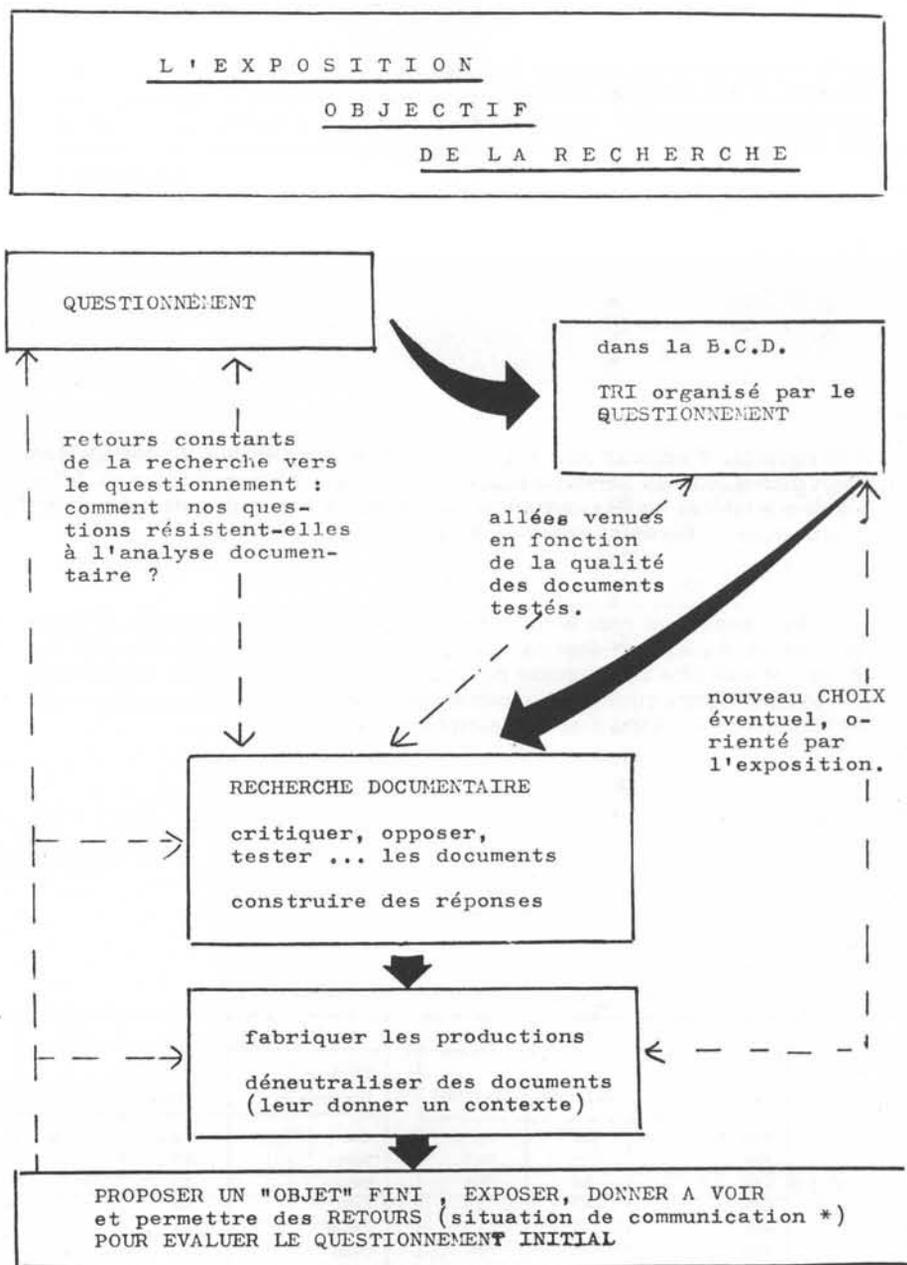
MARCHANDISES	1743	1770
TOTAL en livres tournois	31 916 941	92 702 117
Vins	32,8 %	30,9 %
Sucre	28,3	18,7
Indigo	9,7	11,0
Café	5,4	32,1
Farines	4,9	0,5
Divers	18,9	6,8

pris en compte

3 : premiers effets commerciaux
la guerre de succession d'Autriche
0 : année record des exportations
niales

Courbes et statistiques communiquées par P. Butel, Maître-assistant à la Faculté des Lettres de Bordeaux.

Annexe V



* Ce fut le cas, lors de l'exposition sur l'histoire de l'école de St Yves, installée dans la maison des associations du village et visitée par nombre d'anciens

Bibliographie

Ouvrages spécialisés en histoire, pédagogie de l'histoire (1)

- Michel BARRÉ : *L'aventure documentaire - une alternative aux manuels scolaires* (Casterman - 1983).
- Francine BEST, François CULLIER, Anne LEROUX : *Pratique d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire* (Armand Colin Bourrelier - Paris - 1983).
- Jean CHESNEAUX : *Du passé faisons table rase* (Maspéro - 1976).
- Jacques LE GOFF et Pierre NORA : (sous la direction de) *Faire de l'Histoire* t. 1, t. 2, t. 3 (Gallimard - Paris - 1974).
- Paul MARECHEL : *Comment enseigner l'histoire locale et régionale* (Fernand Nathan - Paris - 1956).
- Josette POINSSAC-NIEL : *Technologie éducative et histoire* (PUF - Paris - 1975).
- Recherche second degré PÉDAGOGIE FREINET : *Histoire partout, géographie tout le temps* (Syros - Paris - 1984).

Publications périodiques à caractère documentaire (2)

- BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL (BTJ - BT - SBT - BT Son - Publications de l'École moderne française - Cannes).
- DOCUMENTATION PHOTOGRAPHIQUE (Documentation française et Institut national de recherche et documentation pédagogique).
- L'HISTOIRE (57 rue de Seine - 75006 Paris).
- LES ORIGINES DE L'HOMME (Éd. Time Life - 1974 - Éd. française France-Loisir).
- SKOL VREIZ, école bretonne (Skol Vreiz Ar Falz Morlaix).
- TEXTES ET DOCUMENTS POUR LA CLASSE (Centre national de documentation pédagogique).
- TOUT L'UNIVERS, grande encyclopédie de culture générale entièrement illustrée en couleurs (Hachette - Paris - 1961-1970).

Publications diverses, enquêtes...

- ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE PROGRAMMES ET INSTRUCTIONS (ministère de l'Éducation nationale - CNDP - 1985).
- CHANTIERS DOCUMENTATION, Bulletin périodique du Chantier BT - Institut coopératif de l'École moderne (PEMF - Cannes).
- POURQUOI ? COMMENT ? LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE (PEMF - Cannes - 1986).
- Jacques CHAUMIER (séminaire) : *Travail et méthodes de la documentaliste* (ESF - Paris - 1980).
- Brigitte CHEVALIER : *Méthodologie d'utilisation d'un centre documentaire* (Classiques - Hachette - 1980).
- QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE SUR L'UTILISATION DES MANUELS SCOLAIRES A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE et COMMENTAIRES DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE (École normale du Morbihan et Inspection académique du Morbihan - Vannes - 1985).

Manuels scolaires d'histoire cités dans cette étude

- J. GAUTROT-LACOURT, E. GOZÉ : *Premier livre d'histoire de France - CE* (Bourrelier A. Colin - 7^e éd. - Paris - 1967).
- E. PERSONNE, M. BALLOT, G. MARC : *Nouveau livre d'histoire de France - CM* (A. Colin - Paris - 1966).
- M. LACHIVIER : *Histoire CM t. 1 Des origines à 1716* (Bordas - Paris - 1981).
- J.-P. DROUET : *Histoire CM1-CM2* (Magnard - Collection Drouet - Paris - 1985).

(1) Ouvrages cités dans cette étude, ou directement « inspireurs » de certains propos.

(2) Constituant pour partie notre fonds documentaire, ces publications sont celles auxquelles nous faisons référence dans ce travail.

le nouvel EDUCATEUR

Documents

Titres parus :

« Logo », un langage parmi d'autres - n° 186

Dossier préparé par Roland Bouat

Le mouvement Freinet au travail
Congrès de Lyon - Août 85 - n° 187-188

*Dossier préparé par Éric Debarbieux,
coordinateur du Collectif des animateurs pédagogiques.*

Les activités personnelles
dans la classe coopérative - n° 189

Jean-Paul Boyer

Célestin FREINET (1896-1966)

20 ans plus tard - n° 190-191

Pédagogie FREINET
et technologies nouvelles - n° 192

Vie coopérative au second degré - n° 193-194

Synthèse d'Annie Dhénin

La méthode naturelle de mathématiques - n° 195

Secteur ICEMATH

Importance des représentations mentales initiales
dans un processus d'apprentissage et expression libre - n° 196

Pierre Guérin

A commander en se référant au catalogue PEMF 1988/89

PEMF - BP 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex

Le Nouvel Éducateur • Revue pédagogique de l'ICEM (Institut coopératif de l'École moderne - pédagogie Freinet) éditée, imprimée et diffusée par les PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE. Société anonyme - RCS Cannes B 339.033.334 - APE 5120 - Siège social : 24/26, avenue des Arlucs, 06150 Cannes La Bocca (France) • *Directeur de la Publication* : Pierre Guérin - *Responsable de la Rédaction* : Monique Ribis - *Coordination du chantier* : Jacques Querry - *Comité de Direction* : Pierre Guérin : Président-Directeur Général ; Maurice Berteloot, Maurice Menusan, Robert Poitrenaud : administrateurs • Administration - Rédaction - Abonnements : PEMF - BP 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex • N° CPPAP : 53280.